

SEÇÃO: ARTIGOS

Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares

Alexandro Braga Vieira¹Ines de Oliveira Ramos¹Renata Duarte Simões¹

Resumo

Problematiza-se o desafio de articulação dos currículos escolares com os pressupostos da escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Encontra-se estruturado em duas partes: na primeira, trazemos as contribuições de Meirieu (2002) e de outros autores do campo da educação para pensarmos na composição de currículos mais abertos visando ao direito de aprender dos estudantes. Na segunda, tensionamos a relação entre currículo e escolarização dos alunos contemplados pela modalidade de ensino, tendo como referência um estudo denominado *Observatório Nacional de Educação Especial*: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP). O estudo teve como uma de suas frentes de trabalho momentos de formação continuada com professores que atuam no atendimento educacional especializado. Os sujeitos envolvidos tinham a tarefa de dar continuidade a essas ações formativas nas unidades de ensino em que atuavam. Diante disso, acompanhamos uma docente que atua na Rede Municipal de Vitória – ES e analisamos: a) as contribuições da pesquisa em seus saberes-fazer; e b) realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola visando a tensionar os desafios presentes na relação entre currículo e educação especial. Os dados problematizam se realmente os professores não têm formação e conhecimentos para mediar a aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento do sentimento de paralisia docente; a importância de se assumir os professores como mediadores do conhecimento; o currículo como uma prática cultural aberta a novas experiências e a escola como um cotidiano que pode ser reinventado pelas ações de seus praticantes.

Palavras-chave

Currículos – Inclusão escolar – Deficiência – Transtornos globais do desenvolvimento.

1- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
allexbraga@hotmail.com; inesram.ufes@gmail.com; renasimoes@hotmail.com



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180213>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

The inclusion of students with disabilities and global developmental disorders: crossings in schools curricula

Abstract

The challenge of articulating school curricula with the assumptions of the schooling for students with disabilities and with global developmental disorders is discussed. This article is divided into two sections: in the first section, we bring the contributions of Meirieu (2002) and other authors from the educational field in order to think about the making of more open curricula that based on the students' right to learn. In the second section, we discuss the relation between curriculum and the schooling of this kind of students, supported by a study called National Observatory of Special Education: a nationwide network study on multipurpose-resource classrooms in regular schools (ONEESP). The study provided professional development meetings to the teachers who work with special education students. Participants in training had the task of taking such formative actions to the schools where they worked. Additionally, we did a follow-up of a teacher in a school in the city of Vitória ES and we analyzed: a) the contributions of research to her knowledge and practices; and b) semi-structured interviews were conducted with school professionals in order to discuss the challenges existing in the relation between curriculum and special education. Data problematized if teachers really lack training and knowledge to mediate the students' learning; if teachers felt paralyzed in the face of their work; the importance of recognizing teachers as mediators of knowledge; curriculum as a cultural practice open to new experiences and school as a place that acknowledges the possibility of re-inventing its everyday routine through the actions of those involved in it.

Keywords

Curricula – School inclusion – Disabilities – Global developmental disorders.

Introdução

As últimas décadas retratam um cenário repleto de ações direcionadas a propagar o direito à educação para sujeitos que apresentam algum tipo de comprometimento físico, psíquico, sensorial ou intelectual que demandam intervenções mais direcionadas, nomeados, no Brasil, como estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento² (BRASIL, 2008). Esse direito tem buscado materializar-se por meio

2- Embora a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 aponte como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trabalharemos com os dois primeiros

do incremento de várias políticas públicas educacionais visando a garantir matrícula, condições de permanência e apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada nas escolas de ensino regular, rompendo com perspectivas teóricas e encaminhamentos políticos que afastam o Estado do compromisso ético de assumir a educação como um direito público e subjetivo para essa população de estudantes.

A luta pelo direito à educação para estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento tem propiciado um significativo aumento da matrícula na escola de ensino regular. Esse aumento tem movido a criação de um conjunto de políticas educacionais elaboradas em âmbito nacional ou local, tendo elas a meta de ampliar as condições de permanência/aprendizagem desses alunos nas escolas regulares, haja vista a necessidade do preceito legal de otimizar as oportunidades de aprendizagem para todos.

Na realidade educacional brasileira, se a matrícula na escola regular cresce significativamente, as condições de permanência ainda se apresentam com vários desafios, pois muitos prédios escolares precisam ser reestruturados, a formação inicial e a continuada de professores (tanto do ensino regular quanto de educação especial) demandam constantes investimentos e problematizações, bem como os recursos didáticos e de acessibilidade necessitam contemplar todos os alunos.

A apropriação do conhecimento por esses estudantes configura-se em uma tensão para vários estudos (PRIETO, 2009; JESUS, 2009; VASQUES, 2011; KASSAR, 2011) e para várias políticas educacionais, pela dificuldade de os docentes se subjetivarem como professores de estudantes que não trazem as características almejadas pela escola, pela relação histórica mantida com o currículo escolar, pela relação assimétrica com os processos de avaliação da aprendizagem ou pela dificuldade de operacionalizar as ações da sala de aula comum com os apoios pedagógicos especializados.

Esse contexto evidencia a necessidade de produzirmos conhecimentos sobre a relação existente entre os currículos escolares e os pressupostos da escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Por isso, elegemos, neste texto, apresentar reflexões acerca de alguns desafios a serem enfrentados para a articulação dos currículos escolares com os processos de inclusão desses estudantes nas escolas regulares, fazendo, inicialmente, uma discussão teórica com o pensamento de Meirieu (2002, 2005) para, em seguida, promover um diálogo reflexivo-crítico com alguns pensamentos produzidos nos cotidianos escolares acerca da apropriação do conhecimento por esses alunos, buscando, assim, contribuir com novas lógicas de ensino-aprendizagem.

Diálogos com Meirieu: relações entre os currículos e a inclusão de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento

As discussões sobre a necessidade de equalizar o acesso ao conhecimento na escola regular vêm se configurando como uma preocupação recorrente na literatura educacional, seja ela produzida em âmbito nacional, seja no internacional. Essas discussões, além de

grupos de educandos, tendo em vista ser aqueles que recebem atendimento educacional especializado por parte das ações pedagógicas dos sujeitos envolvidos na pesquisa retratada na segunda parte do texto.

romper com perspectivas teóricas e políticas calcadas nos pressupostos da exclusão escolar e social, sinalizam que o acesso ao conhecimento abre possibilidades para as pessoas ampliarem seus repertórios de interação social, defender seus pontos de vista, acompanhar o desenvolvimento tecnológico e intelectual da humanidade, constituir quadros de referência, sistematizar seus pensamentos e se posicionarem de maneira crítica e reflexiva sobre a relação do humano na sociedade e ainda constituir suas singularidades, fazendo do currículo uma arena de debates e problematizações e “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

Considerando a complexidade em torno do trabalho com o conhecimento na escola, Sacristán (2000) sinaliza o quanto os currículos vêm sendo compreendidos de maneira diversificada por gestores/pesquisadores/profissionais da educação, pois algumas linhas de pensamento os significam como um projeto, um plano, uma proposta que define objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, metodologias a serem empregadas, constituindo o que é denominado por currículo prescrito.

Nessa mesma via, existem linhas de raciocínio que problematizam uma concepção de currículo como um conjunto de experiências vivenciadas por professores e alunos nas práticas sociais estabelecidas com o conhecimento. Isso diz respeito ao chamado currículo real ou currículo vivido/praticado. Além disso, há constituições teóricas que versam sobre os currículos ocultos, tensionando acerca das normas sociais, princípios, valores e ideologias que são transmitidos tacitamente por meio do processo de escolarização.

Mediante várias concepções, Sacristán (2000) defende que o currículo articula a apropriação/problematização do conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com as culturas. Os debates no campo do currículo se dão por meio de muitos enfrentamentos, pois há de se pensar que vivemos em uma sociedade plural constituída por várias culturas que precisam ser retratadas nos currículos escolares, por isso as preocupações em torno do direito à educação para todos.

Dentre os teóricos críticos que se preocupam em fortalecer as discussões sobre o direito à educação para todos os alunos, encontramos, também nas teorizações de Meirieu (2002, 2005), reflexões importantes para constituirmos novas linhas de pensamento e de ação sobre a função social da escola e dos currículos escolares. Para o autor, o conhecimento, entendido como um esforço coletivo da humanidade, só poderá ser ensinado se, simultaneamente, forem ressaltados sua significação social e seu impacto na vida cotidiana.

A escola deve permitir o contato com as grandes obras nas quais a razão se expressa e, para isso, continuar sendo uma verdadeira instituição de Estado [...]. Assim, educados por esta instituição, os alunos, todos os alunos, terão tido acesso a uma humanidade que vai além das conjunturas e das circunstâncias nas quais vivem; eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social. (MEIRIEU, 2002, p. 48).

A escola, para esse autor, só desempenha sua função social quando assume a tarefa de criar contextos de ensino-aprendizagem que permitem ao aluno vivenciar

experiências significativas em torno dos saberes, pois uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento “[...] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a [...] [mediação] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável.” (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Como essa apropriação não se faz por alunos idealizados, mas por sujeitos concretos, frutos da história e das relações sociais, Meirieu (2005) defende o trabalho com uma pedagogia diferenciada, principalmente por considerar que nem todas as pessoas aprendem no mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, assimilando os conteúdos da mesma forma e com a mesma facilidade. Essa ideia vem sendo também defendida por outros autores críticos (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 2008) quando sinalizam a importância de os professores revisitarem, constantemente, suas práticas de ensino, seus olhares sobre os alunos, as maneiras como ministram as aulas, os recursos didáticos existentes na escola, as mediações com os alunos e as discussões teóricas sobre o trabalho com os currículos escolares, pois, como afirma Sacristán:

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, [...] mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 64).

Essa proposta de trabalho só se consolida se as relações entre alunos e professores também forem repensadas, meio que se aproximando dos pressupostos de Freire (1996), quando sinaliza que o processo ensino-aprendizagem se constitui por meio de uma relação dialógica em que alunos e professores aprendem uns com os outros. O professor assume a tarefa de planejar os objetivos da aprendizagem, abrindo possibilidades para o aluno assumir-se como aquele que oferece pistas para dizer como aprende e quais linhas de raciocínio ele desenvolve na apropriação de um determinado saber.

O trabalho com uma pedagogia diferenciada demanda que o professor se assuma como mediador e intelectual reflexivo-crítico, ou seja, como aquele que “[...] trabalha sobre o saber que ensina” (MEIREU, 2002, p. 90), entendendo que essa tarefa significa debruçar-se sobre os conhecimentos a serem mediados, mas também sobre os fundamentos da educação por permitirem a promoção da inventividade pedagógica. Nesse contexto, o professor exercita seu profissionalismo e a ética e, acima de tudo, o compromisso de conduzir os alunos ao aprendizado, colocando-se sempre a pensar nas seguintes questões:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse ‘corpo de saberes’ cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da ‘escolaridade obrigatória’ e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade. (MEIRIEU, 2002, p. 39-40).

Esse movimento traz outras possibilidades de compreensão dos currículos escolares, entendidos como redes de significações que se estabelecem por meio do diálogo entre os conhecimentos que pretendemos ensinar, as diferentes experiências produzidas por alunos e professores nos cotidianos sociais em que habitam, a criação de diferentes estratégias de ensino para fazer o conhecimento significativo para o outro, a reflexão-crítica sobre os desafios presentes na sociedade contemporânea e a maneira como o conhecimento, as informações e as tecnologias se processam. Tomados em sua processualidade e historicidade, os conhecimentos passam a ter significação ao dialogar com os saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores, possibilitando a reorganização do pensamento.

Com essa concepção, o conhecimento – matéria-prima do currículo – ganha significado no processo formativo na medida em que as vivências e as experiências constituídas no ambiente escolar possibilitam novas posturas, novas atitudes e novas relações do aluno com o próprio conhecimento, incidindo, assim, sobre seu modo de se situar no espaço social, consigo mesmo, na sua relação com a escola, com os seus pares e com o universo mais amplo.

As reflexões de Meirieu (2002, 2005) apontam várias contribuições para fundamentarmos os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares, pois, ao entender o currículo como uma produção cultural viva e sempre em constituição e, ainda, ao explicitar que o conhecimento tem estreita relação com a promoção do vínculo entre as pessoas e a sociedade, isso faz-nos pensar nos motivos políticos, ideológicos e teóricos que subsidiam a luta pelo direito à educação para esses alunos nas escolas de ensino regular.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula. (JESUS et al., 2012, p. 163).

A ideia de que uma escola que exclui não é uma escola, pois sua existência só se fundamenta quando ela se mostrar aberta a todas as pessoas; o princípio de que nela ninguém pode ser descartado, pois ela cumpre sua função social quando reconhece todos os alunos como sujeitos educáveis; e ainda o pressuposto de que os currículos devem ser compostos/praticados de forma que todos se beneficiem dos saberes que se pretende ensinar, sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005), essas são questões que dialogam com os movimentos políticos, éticos e teóricos que subsidiam os processos de inclusão escolar.

Essa dimensão de escola reconhece que a convivência de pessoas sem deficiência e sem transtornos globais do desenvolvimento com aquelas que apresentam algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual potencializa a aprendizagem de todos,

pois concebe a relação com o outro como peça fundamental do processo de apropriação do conhecimento. O respeito à diferença, a tolerância, a possibilidade de trocas, a cooperação mútua e o desenvolvimento de várias funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998) se tornam mais possíveis nessa relação em que se convive a diversidade humana.

Essa convivência é um desafio que, no entanto, não paralisa o professor; ao contrário, faz com que ele busque por apoios, momentos de planejamento, recursos e metodologias pedagógicas diferenciadas, levando a escola a uma experiência compartilhada na qual alunos e professores são reconhecidos como sujeitos legítimos, capazes de aprender, porque o trabalho pedagógico é pautado na crença na educabilidade humana.

Currículos e processos de escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento: desafios e perspectivas

Dentre as preocupações presentes no desenvolvimento de vários estudos de mestrado e doutorado, produzidos no campo da educação especial (GONÇALVES, 2008; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012), o direito à apropriação do conhecimento vem se configurando como uma questão recorrente, repleta de possibilidades, mas também de desafios.

Essas produções vêm reafirmando a importância de constantes problematizações sobre os currículos escolares, considerando as dificuldades encontradas pelos professores em lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, gerando dúvidas sobre o que ensiná-los e como mediar as aprendizagens e avaliá-los.

Estudos realizados por grupos de pesquisa também vêm apontando a importância de reflexões críticas acerca das implicações dos currículos escolares na escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, tendo em vista o reconhecimento do direito à educação. Para tensionar essa relação, nessa segunda parte do texto, buscamos sustentação no desdobramento do *Observatório Nacional de Educação Especial*: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP)³ em uma unidade de ensino fundamental da rede municipal de Vitória – ES, tendo em vista tal proposta envolver 139 professores que atuam na modalidade de educação especial, estando, dentre eles, uma docente em atuação na escola acompanhada.

Na referida unidade de ensino, o estudo foi organizado em dois momentos: a) análise das ações da professora participante do ONEESP para compreensão das contribuições da pesquisa em seus saberes-fazer; e b) realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola visando a tensionar os desafios presentes na relação entre currículo e educação especial.

Estiveram envolvidos 25 professores do ensino fundamental (anos iniciais e finais), sendo que todos contavam com a matrícula de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e muitos vivenciando uma experiência inicial de promover a inclusão dos alunos em suas práticas de ensino. A maioria dos docentes pertencia ao

3- Tratou-se de uma investigação em rede nacional que envolveu 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros e representantes de 16 programas de pós-graduação de 22 universidades com o objetivo de analisar as contribuições da implementação das salas de recursos multifuncionais nos processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

quadro estatutário da rede e possuía graduação acrescida de cursos de pós-graduação. Os dados foram coletados no transcorrer do ano de 2015, por meio de anotações em diário de campo e de entrevistas audiogravadas.

Os dados apontam que várias questões desafiam a escola de ensino regular na relação entre currículo e a escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Uma delas é o sentimento de não se saber o que ensinar aos alunos. Isso vem se configurando como uma preocupação recorrente nos discursos de muitos professores que, muitas vezes, não se sentem capazes de mediar a aprendizagem de estudantes que fogem ao padrão historicamente valorado pela escola.

Eu era muito novinha quando terminei a graduação. Não tinha tanta maturidade sobre ser professora. Na graduação, tivemos mais acesso aos conteúdos que iríamos trabalhar, mas nenhum debate sobre os alunos que estariam em sala de aula. Nem sei por onde começar a trabalhar com eles. O que se ensina a um aluno com deficiência? (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

Não me sinto capaz de lidar com uma criança que não fala e não me dá sinais que pode aprender. Ele olha para um vazio enquanto eu explico para a turma. Dentro do currículo da turma, o que ensiná-los? Não sei ensinar a um aluno assim. Tenho muitas dúvidas (PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS).

Essas dúvidas estabelecem uma complexa relação com vários elementos. Um primeiro destaque é a necessidade apontada por Meirieu (2002) de uma relação mais profícua entre teoria e prática na formação docente, tendo como horizonte o direito de aprender. Os processos de formação de professores precisam promover diálogos entre as teorias da educação com as tensões presentes nas escolas, assumindo os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento e professores pesquisadores.

Outra situação que pode potencializar esse sentimento de não saber o que ensinar aos alunos se reporta à concepção de currículo ainda vigente na escola que relaciona a apropriação do conhecimento com o cumprimento de atividades escolares ou com a obtenção de *resultados* na avaliação de rendimento escolar para *o aluno passar de ano*, sem manter, necessariamente, um diálogo mais profícuo entre o impacto do conhecimento no desenvolvimento do estudante. Essa concepção coloca-se como uma análise a ser mediada nos processos de formação inicial e continuada de professores para que esses sujeitos busquem sustentação em novas possibilidades de ensino-aprendizagem, tendo em vista muitos docentes envolvidos assim sinalizarem:

O que têm a ver o conhecimento que eu trabalho, com essa aluna? Como professora de Língua Portuguesa, eu não sei o que ensiná-la (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Tenho um conteúdo de matemática para trabalhar. Sou cobrado por isso. Agora, tenho dúvidas quanto ao que ela precisa aprender. O que da matemática ela pode aprender (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Se a escola, muitas vezes, encontra dificuldades em fazer dialogar o conhecimento com a constituição histórica e social dos alunos que não apresentam nenhum tipo de comprometimento, o que pensar quando ela é desafiada a relacionar os saberes explorados pelas propostas curriculares com os processos de inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento? Por isso, Meirieu (2002) problematiza a importância da composição de currículos mais abertos que façam dialogar a apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados com os vários outros saberes/experiências que as pessoas constituem em sua vida cotidiana, reconhecendo a pluralidade e a diversidade como elementos potencializadores desse processo.

O não saber o que ensinar aos alunos promove nos professores sentimentos que paralisam as práticas pedagógicas, mais uma situação trazida pelos envolvidos na investigação aqui problematizada. Eles acenam que um sentimento de paralisia, de não saber e de não poder intervir invade as ações pedagógicas, principalmente quando o currículo é concebido como uma lista de conhecimentos e uma sequência hierárquica de saberes cujo horizonte é sua assimilação para se obter resultados satisfatórios na avaliação do rendimento escolar.

Sinto-me paralisada. Um sentimento de não saber o que fazer. Temos um tempo já programado para dar conta de vários conteúdos. Como trabalhar “ciências” com um aluno não alfabetizado? (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Meirieu (2002) pondera o quanto os desafios da prática podem ser motores que levam os professores a vivenciarem processos de formação em contexto. Freire (1996) corrobora essa reflexão ao sinalizar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Assim sendo, há de se afastar de sentimentos que paralisam as ações docentes e se aproximar de posturas alimentadas pela investigação de novas práticas pedagógicas para se educar na diferença/diversidade humana.

O sentimento de paralisia e a prescrição curricular não possibilita ao professor refletir que uma coisa é pensar o ensino da Língua Portuguesa como um conjunto de regras voltadas para um trabalho de metalinguagem e outra coisa é pensar na apropriação da linguagem como uma ferramenta que nos permite expressar nossas vivências, crenças, sentimentos, desejos e as interpretações que fazemos dos universos sociais constituídos, já que a linguagem tem um papel fundante na construção da singularidade de cada pessoa e na constituição de marcas de pertencimento a um determinado grupo social (GOULART, 2006).

Muitas vezes, nos cotidianos escolares, no trabalho com a Língua Portuguesa, ainda é muito valorado o reconhecimento de conceitos isolados da língua, expresso na apropriação de conceitos como substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, numerais, dentre outros; ou ainda a classificação de orações (coordenadas ou subordinadas); ou o emprego de regras voltadas para concordância, seja ela nominal, seja verbal, sem possibilitar ao estudante manter uma interlocução com o mundo, com seus pares, consigo mesmo, por meio do discurso oral ou escrito.

Afinal, quem nunca foi desafiado a encontrar, friamente, os substantivos, os adjetivos ou os numerais nos textos trabalhados pelos professores? Quem nunca executou atividades com o seguinte enunciado: “Preencha as lacunas das orações abaixo com os tempos verbais solicitados”? Quem nunca se deparou com professores que seguiam à risca os livros didáticos que traziam quase sempre a mesma sequência: leitura e interpretação do texto, exercícios de gramática e, ao final, produção de texto?

Dessa forma, o desafio que se desenha é pensar o trabalho com a linguagem como uma possibilidade de produção de sentidos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e novos conhecimentos, pois, se o trabalho com a metalinguagem produz um sentimento de distanciamento entre os alunos com deficiência e o trabalho pedagógico da escola, uma concepção de linguagem atrelada ao desenvolvimento do pensamento e da pessoa pode criar novas lógicas de ensino e de relações entre os estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e os conhecimentos linguísticos. Essa mesma postura estende-se para o ensino das artes, da geografia, das ciências humanas e da natureza, alinhando-os à ideia de que são elementos culturais necessários à constituição humana.

[...] é preciso ‘saber que sabe’ para mobilizar esse saber sem esperar que o professor lhe peça isso em um exercício específico [...]. [É preciso formar um aluno] capaz de questionar as condições da validade do que se aprendeu na escola: pois aquilo que só vale na escola só vale para ter êxito na escola, é uma ‘utilidade escolar’ que se troca por uma boa nota e depois se esquece completamente [...]. [É preciso] ser capaz de questionar o mundo com seus saberes escolares e, inversamente, questionar seus saberes escolares com o mundo: pois é nesse confronto que um sujeito deixa de ser ‘um aluno’ para formar-se progressivamente ‘um cidadão’ [...]. (MEIRIEU, 2005, p. 111-112).

Assim, há de se pensar em novas possibilidades de relacionar o conhecimento com a formação de cada indivíduo para o rompimento com essa sensação de não saber o que ensinar aos alunos, que acaba corroborando a ideia de que os currículos escolares precisam ser adaptados, flexibilizados ou adequados, já que os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento não aprendem o que os professores julgam saber ensinar para os ditos normais – outra reflexão percebida nas entrevistas realizadas com os professores envolvidos na investigação. Dessa forma, perguntamos: como adaptar um conhecimento para alguém? O conhecimento precisa tocar a pessoa; fazer parte do indivíduo; ajudá-lo a compreender as relações que estabelece consigo, com os outros e com a sociedade.

Eu queria fazer uma metáfora a partir da sua fala. Sabe quando uma pessoa se cansa de uma determinada roupa e resolve doá-la para você? Você veste a roupa que precisou ser adaptada para seu corpo. Quando alguém olha e elogia, o que a gente responde? – Foi fulano de tal que me deu. Aquela roupa nunca vai ser minha, porque me faz lembrar o outro. É dele! É a mesma coisa da adaptação. O conhecimento ‘dito adaptado’ não é da pessoa, porque não a atravessou. É de alguém. Não dele. Então, acho que você tem razão. O conhecimento precisa fazer parte da

pessoa para ajudá-la a compreender o mundo, caso contrário, ela acha que aprendeu e daqui a um tempo nem lembra mais. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Meirieu (2005) problematiza que a apropriação do conhecimento, simultaneamente, é uma ação mediada por um outro, mas também uma experiência que cada indivíduo estabelece com aquilo que busca conhecer. Por isso, não há como adaptar o conhecimento a uma pessoa, mas sim, criar as condições de acessibilidade. Essa discussão faz-nos acreditar no quanto precisamos pensar em um projeto pedagógico que dê conta de relacionar o conhecimento com o direito que cada pessoa tem de se constituir cidadão e de se posicionar diante das adversidades que a própria condição humana nos impõe cotidianamente.

Assim, há de se conhecer cada estudante, traçar objetivos para que possam aprender, pensar em estratégias de ensino e acompanhar como criam caminhos para se apropriar do que lhes é ensinado na escola.

Somando reflexões às tensões trazidas na relação entre currículo e educação especial, os modos como os professores se subjetivam como profissionais que medeiam a aprendizagem de estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento parecem trazer implicações para o processo, mais uma categoria de análise que podemos fazer a partir das entrevistas.

Embora a legislação brasileira sinalize que podemos considerar como professor capacitado o profissional que tem certificação para o desempenho da docência, ou seja, com conhecimentos didáticos para planejar, traçar objetivos, mediar situações de aprendizagem, organizar a ação pedagógica e avaliar os estudantes, muitos profissionais, ao se depararem com discentes que trazem trajetórias de aprendizagem marcadas pelas diferenças significativas, não se veem capacitados para executar essas funções. A ideia de não terem uma formação específica para lidar com esses sujeitos acaba criando um sentimento de *não saber total* e a sensação de que a disciplina que ministra não tem importância/relação com o desenvolvimento do aluno.

Para trabalhar com esses alunos, só se o professor tivesse uma formação em educação especial. Teríamos que ser um especialista na área. Com a formação que temos, um não-saber total invade as nossas práticas. Penso: - o que fazer com esse aluno? (PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA).

É como ele disse: um não saber-total. Algo estranho que me paralisa. Fico paralisado diante dele que parece estar paralisado diante de mim (PROFESSORA DE ARTE).

O *não saber total* produz um sentimento de paralisia docente, levando o professor a se subjetivar como aquele que nada sabe fazer e nada pode fazer mediante a aprendizagem de um estudante que apresenta algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual. Essa paralisia impossibilita o docente de agir, em relação ao aluno, à sua formação profissional, à busca por novas experiências e saberes docentes ou ainda quanto à inventividade pedagógica.

Jesus (2009) ressalta que a produção de saberes didáticos para o trato das questões da educação especial se configura em uma ação importante para a mediação pedagógica, necessitando esses conhecimentos se presentificarem nos processos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, a autora pontua que essa fragilidade didática não pode obscurecer a importância que os conhecimentos curriculares têm na constituição social e histórica dos estudantes, deficientes ou não.

Muitas vezes, o fato de o professor não ter essa formação específica reduz a complexidade do processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento a uma discussão simplificada, como se tudo se resumisse a ter uma técnica sobre como ensinar.

[...] eu sou professora que lida com a alfabetização há uns dez anos. Eu não sei como conduzir a alfabetização de uma criança que tem uma deficiência. Ela demora a responder. Faz uns movimentos que as pessoas me falaram que se chama espasmos. Não tenho essa técnica de fazê-la aprender. Me sinto paralisada. (PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS).

Na formação no curso de história, não temos formação para trabalhar com essas crianças. Falta a técnica. Falta um jeito de ensinar. Eu não aprendi isso. Então, não sei o que fazer com ele. Nem sei se é importante para ele aprender história. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Meirieu (2002) sinaliza que não há uma receita ou uma maneira pronta para mediar a aprendizagem na escola. Os alunos são diversos e demandam estratégias e recursos diferenciados para aprender. No entanto, essas estratégias se constituirão por meio do diálogo entre o rigor do conhecimento a ser mediado, os fundamentos da educação, a crença na educabilidade humana e a assunção do professor como profissional que faz dos desafios da prática elementos de pesquisa para a produção de conhecimentos, pois esses encontros desenvolvem a criatividade, a criticidade e a inventividade pedagógica.

Se, para romper a sensação de paralisia em frente ao aluno com algum tipo de *deficiência* e transtornos globais do desenvolvimento são necessários investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, precisamos considerar que essa ruptura também demanda novas atitudes desses educadores nos cotidianos escolares. A relação entre professores do ensino regular e os considerados especializados em educação especial pode ser um movimento profícuo a fortalecer a constituição de práticas pedagógicas inclusivas e a produção de saberes de como lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos na escola regular.

No entanto, novas atitudes precisam ser estabelecidas, pois, muitas vezes, as relações entre esses profissionais se constituem por meio de muitos enfrentamentos. Enquanto os primeiros (os professores de sala de aula) não se sentem capacitados; os segundos (os especializados em educação especial), em vários casos, se assumem como aqueles que orientam, pensam em estratégias e disponibilizam recursos, desvinculando dessa dinâmica o compromisso de também conduzir a aprendizagem do estudante de maneira mais ampla.

Eu preciso que vocês deixem claro que sou professora de deficiência visual. Não tenho a tarefa de ensinar. Meu trabalho é ampliar os materiais para as crianças. A professora da sala de aula quer que eu faça o trabalho dela: alfabetize a criança. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Nosso trabalho no AEE é estimular. Ensinar é tarefa da sala de aula. É da professora. A escola confunde muito o nosso trabalho. Como professora de DI, tenho que estimular; não alfabetizar. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Como alerta Góes (2002), dentre os desafios que se desenham para as políticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, a implementação de ações conjuntas entre os profissionais que atuam na escola ganha relevância. Para tanto, é importante recuperar a profissionalidade do professor para que ele possa trabalhar sobre algumas premissas: aquele que se mostra atento ao aluno, às suas dificuldades e potencialidades; que se mostra capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, considerando o estudante como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que apresenta ao aluno desafios na direção da superação de novos objetivos; e que considera integralmente o estudante, sem se centrar no não, na deficiência.

Segundo a autora, o professor que se sente responsável pela constituição de sua profissionalidade busca, na relação com o *outro* e nas teorias educacionais, possibilidades de vivenciar ações compartilhadas e articulação de saberes e experiências, adotando os desafios da prática como elementos de formação e de produção de novos saberes.

Esse profissional dialoga com o pensamento de Santos (2008) que, ao se inspirar no pensamento de Nicolau de Cusa, afirma que todo humano é douto ignorante de algum saber. Em nosso tempo, a douda ignorância será um laborioso trabalho de reflexão e de interpretação sobre os conhecimentos que dispomos e aqueles que temos consciência de que precisamos constituir, principalmente por desenvolvermos um processo de autorreflexão que nos leva a perceber que não somos detentores de todos os conhecimentos.

[...] na condição de professora alfabetizadora, não vou negar que eu teria algumas dificuldades para mediar a apropriação da leitura e da escrita de uma criança surda. Mas eu tenho um conhecimento acumulado no campo da alfabetização. Isso já é um caminho. É um começo. Ao juntar o meu conhecimento ao conhecimento da professora de educação especial, podemos construir uma outra prática. Podemos fazer uma ponte. Então não se trata de um não saber total. É um saber que precisa conversar com o saber do outro, porque a gente nem sempre sabe tudo, mas isso não quer dizer que a gente não sabe nada. É aí que a colaboração entra e sustenta o que chamamos de trabalho colaborativo. (PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS).

Dando continuidade às questões trazidas pelos professores entrevistados, outro ponto de análise reporta-se à necessidade de articulação entre os currículos escolares e o atendimento educacional especializado, pois, como preceitua a legislação educacional brasileira (BRASIL, 2009, 2011), são ações que precisam se complementar para fazer traduzir (SANTOS, 2008) a base curricular comum com determinados conhecimentos

específicos necessários para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

O desafio é envolver os alunos no que acontece em sala de aula. Isso nos tira o sono. Só assim daremos conta de promover o AEE, conforme a legislação estabelece, mas isso é um desafio para a escola. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

O que precisamos pensar é: se não tem um trabalho efetivo em sala de aula, o AEE complementa ou suplementa o que? Se não há esse trabalho, falta a base. Ai, é o AEE trabalhando em um vazio. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Essa tradução configura-se em um desafio para as instituições escolares, pois, em vários casos, em sala de aula, o planejamento dos professores acaba por não abarcar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos apoiados pela modalidade de educação especial, fazendo com que os conteúdos trabalhados fiquem distantes de suas possibilidades de compreensão. Não se pode esquecer de que essa situação vem criando espaço para o desenvolvimento de intervenções pouco significativas para os alunos que acabam realizando atividades que pouco estimulam o seu crescimento intelectual.

É muito comum, em várias escolas, encontrarmos alunos com algum tipo de deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento realizando atividades desprovidas de um planejamento mais sistematizado, o que culmina na promoção de atividades soltas, como pintura de desenhos, exercícios de *alfabetização* (reduzidos ao reconhecimento de letras e sílabas), bem como dos numerais (identificação dos números), sem, no entanto, o delineamento de um objetivo a ser alcançado.

Afinal, em várias escolas, é de praxe encontrar cadernos confeccionados pelos professores com atividades para esses estudantes desenvolverem no transcorrer dos períodos letivos. A questão a ser pensada é que o currículo escolar acaba sendo suprimido nesse caderno. Não há um processo de planejamento no qual se traçam objetivos, metas e conhecimentos a serem mediados com os alunos. As atividades vão surgindo sem manter um diálogo mais pontual com um projeto pedagógico pensado a partir do currículo da turma e das necessidades do aluno. Esse contexto, quase sempre, presentifica-se na sala de aula comum, bem como no atendimento educacional especializado. Assim, perguntamos: como complementar as ações desses dois espaços-tempos quando o conhecimento se mostra simplificado e sem um objetivo a ser alcançado?

O diálogo com as questões apresentadas leva-nos a recorrer ao pensamento de Meirieu (2002, 2005), que conosco dialogou na primeira parte deste artigo. Para esse autor, os processos de mediação do conhecimento requerem um trabalho minucioso por parte dos professores, primeiramente assumindo a diversidade como parte do processo educativo. Esse pressuposto requer que os educadores levem em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecendo que existem metodologias que funcionam melhor para determinados alunos e não para outros.

Finalizamos este diálogo com um convite de Meirieu (2005) aos professores: as situações de aprendizagem não se resumem a resultados obtidos ao final de um período

letivo. Constituem-se por meio de um esforço intelectual e didático sobre a descoberta de um aluno concreto que temos em sala de aula e que precisa aprender. Isso requer o delineamento de objetivos e metas, planejamento do que se pretende mediar, reflexões sobre a maneira como o conhecimento tocou o aluno, buscas por estratégias e recursos pedagógicos para inserir o estudante no que foi planejado e análises constantes dos registros feitos sobre as possibilidades e dificuldades surgidas. Esse movimento trará pistas acerca de qual o ponto novamente intervir para suprir situações que precisam ser lapidadas. Nesse contexto, teremos como pensar a escola comum como um lugar de encontro e de aprendizagem (MEIRIEU, 2002) e, principalmente, como lócus de formação de professores.

Considerações finais

A elaboração deste texto permite-nos refletir sobre várias situações que desafiam a educação na contemporaneidade. O olhar crítico e reflexivo de Meirieu (2002, 2005) convida-nos a pensar que, mesmo tendo, um dia, os recursos e estratégias de ensino mais avançados e desejados por nós, educadores, se não apostarmos na educabilidade humana e na crença de que é possível produzir conhecimento com os alunos concretos que temos em sala de aula, em pouco avançaremos na constituição de novos rumos para a educação.

Nesse sentido, saímos desafiados a pensar o professor como profissional crítico que luta por melhores condições de trabalho e de valorização, mas que não se afasta da ética de produzir o vínculo entre o aluno e a sociedade por meio do conhecimento. Saímos também implicados com o desafio de reconhecer que todo aluno aprende, necessitando, para tanto, conviver em um contexto de ensino-aprendizagem que constitua sua relação com o conhecimento.

Essas reflexões ajudam-nos a pensar em várias problematizações para sairmos de estágios de paralisia docente, principalmente quando nos deparamos com a escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Uma estratégia que se desenha para a superação desse quadro vem sendo a busca por conhecimentos que dialoguem com as trajetórias dos alunos, permitindo ao professor lançar novos olhares sobre os currículos escolares para refletir se os mesmos precisam ser adaptados, flexibilizados, adequados ou, caso contrário, constituídos e praticados de forma a levar o estudante a criar uma relação com o conhecimento para conhecer a si, os outros e a sociedade da qual faz parte.

Referências

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. **Resolução nº. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

EFFGEN, Ariana Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GONÇALVES, Ágda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GOULART, Cecilia. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 45-56.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Maília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** v. 1. Nova Almeida: Snpee, 2011. p. 1-17. 1 CD-ROM.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

PRIETO, Rosangela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASQUES, Carla K. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** v. 1. Nova Almeida: Snpee, 2011. p. 1-16. 1 CD-ROM.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 19.05.2017

Revisado em: 05.07.2017

Aprovado em: 27.09.2017

Alexandro Braga Vieira é doutor em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores e coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, ambos da UFES.

Ines de Oliveira Ramos é doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora do Centro de Educação e chefe do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da UFES.

Renata Duarte Simões é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Centro de Educação – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).